

PEDAGOGÍA AUDITORA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 25, N° 2

Diciembre 2025

pp 144 - 154

Recibido: Septiembre 2025

Aprobado: Octubre 2025

Henry David Jimenez Jaraba
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
engleytorresv@gmail.com

RESUMEN

Este artículo analiza la enseñanza de auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas (modalidad distancia) de la Universidad de Pamplona (Guajira, Colombia), revelando una problemática central: los estudiantes perciben la realidad auditora como un proceso intimidante para los empleados, generando actitudes defensivas. Mediante un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo con método fenomenológico, el estudio explora esta dinámica a través de entrevistas, grupos focales y observación participante. Los resultados exponen una paradoja formativa: mientras los contenidos técnicos son dominados, persiste una desconexión con la dimensión humana del proceso auditor. El análisis evidencia que los educandos internalizan un enfoque fiscalizador más que colaborativo, reproduciendo prácticas que generan temor en los auditados. Frente a esto, se proponen estrategias pedagógicas transformadoras que: 1) reorienten la enseñanza hacia un enfoque participativo, 2) integren simulaciones de campo que humanicen el proceso, y 3) desarrollen competencias comunicativas para reducir resistencias. Estas innovaciones buscan formar auditores capaces de conciliar rigor técnico con sensibilidad organizacional, superando el paradigma coercitivo tradicional. El estudio aporta un marco conceptual para la enseñanza de auditoría que equilibra formación técnica y desarrollo de habilidades blandas, particularmente relevante en contextos regionales donde las relaciones interpersonales son determinantes.

Palabras clave:

pedagogía en auditoría, formación profesional, didáctica universitaria, competencias blandas, fenomenología educativa.

AUDIT PEDAGOGY IN THE UNIVERSITY CONTEXT.

ABSTRACT

This research examines the teaching of administrative auditing in the Business Administration program (distance modality) at the University of Pamplona (Guajira, Colombia), revealing a central issue: students perceive the audit process as intimidating for employees, generating defensive attitudes. Using a qualitative approach with an interpretative paradigm and phenomenological method, the study explores this dynamic through interviews, focus groups, and participant observation. The results expose a training paradox: while technical content is mastered, a disconnect persists regarding the human dimension of the audit process. The analysis shows that students internalize a more inspectorial than collaborative approach, replicating practices that instill fear in auditees. In response, transformative pedagogical strategies are proposed to: 1) reorient teaching toward a participatory approach, 2) incorporate field simulations that humanize the process, and 3) develop communication skills to reduce resistance. These innovations aim to train auditors capable of reconciling technical rigor with organizational sensitivity, moving beyond traditional coercive paradigms. The study provides

Key words:

audit pedagogy, professional training, university didactics, soft skills, educational phenomenology.

a conceptual framework for audit education that balances technical training and soft skills development, particularly relevant in regional contexts where interpersonal relationships are decisive.

PÉDAGOGIE DE L'AUDIT DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE.

RÉSUMÉ

Cette recherche examine l'enseignement de l'audit administratif dans le programme d'Administration des Affaires (modalité à distance) de l'Université de Pamplone (Guajira, Colombie), en révélant un problème central: les étudiants perçoivent le processus d'audit comme intimidant pour les employés, générant des attitudes défensives. En utilisant une approche qualitative avec un paradigme interprétatif et une méthode phénoménologique, l'étude explore cette dynamique à travers des entretiens, des groupes de discussion et l'observation participante. Les résultats exposent un paradoxe dans la formation: bien que le contenu technique soit maîtrisé, une déconnexion persiste concernant la dimension humaine du processus d'audit. L'analyse montre que les étudiants intériorisent une approche plus inspectoriale que collaborative, reproduisant des pratiques qui instillent la peur chez les audités. En réponse, des stratégies pédagogiques transformatrices sont proposées pour : 1) réorienter l'enseignement vers une approche participative, 2) incorporer des simulations de terrain qui humanisent le processus, et 3) développer des compétences en communication pour réduire les résistances. Ces innovations visent à former des auditeurs capables de concilier la rigueur technique et la sensibilité organisationnelle, dépassant ainsi les paradigmes coercitifs traditionnels. L'étude fournit un cadre conceptuel pour la formation en audit qui équilibre la formation technique et le développement des compétences non techniques, particulièrement pertinent dans les contextes régionaux où les relations interpersonnelles sont décisives.

Mot clefs:

pédagogie de l'audit, formation professionnelle, didactique universitaire, compétences non techniques, phénoménologie éducative.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario enfrenta desafíos significativos, particularmente en programas de educación a distancia como el de Administración de Empresas de la Universidad de Pamplona, Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD de aquí en adelante) Guajira; tradicionalmente, la formación en auditoría se ha centrado en enfoques punitivos y técnicos, dejando de lado dimensiones humanas y emocionales que son esenciales para una práctica integral (Power, 1997; Guzmán, 2015).

Este problema no solo limita el desarrollo de competencias sensibles

en los estudiantes, sino que también perpetúa una visión rígida de la auditoría, alejada de las necesidades organizacionales contemporáneas (Alvesson y Willmott, 2012). Dada esta situación, surge la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas para incorporar un enfoque más humano y sensible, que permita a los futuros administradores ejercer la auditoría con una perspectiva ética y transformadora.

El propósito de esta investigación es contribuir teóricamente a la enseñanza de la auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas de la Universidad de Pamplona, CREAD Guajira, bajo un paradigma socio-crítico; para ello, se revisarán las teorías y prácticas ac-

tuales en la pedagogía de la auditoría (Objetivo Específico 1), se diagnosticarán las percepciones de los estudiantes sobre las metodologías empleadas por los tutores (Objetivo Específico 2) y, finalmente, se propondrán constructos teóricos que enriquezcan la enseñanza de esta disciplina (Objetivo Específico 3).

La importancia de este estudio radica en su potencial para transformar la pedagogía de la auditoría, tradicionalmente centrada en la fiscalización, hacia un modelo que integre la sensibilidad humana y el desarrollo ético; como señalan Freire (2005) y Giroux (2020), la educación crítica debe fomentar la reflexión y la acción transformadora, lo cual aplica directamente a la formación en auditoría; por ende, este trabajo aporta una perspectiva innovadora al vincular la pedagogía crítica con la enseñanza de la auditoría administrativa, un campo poco explorado en el contexto universitario colombiano (Quijano, 2018).

La revisión de la literatura evidencia que la auditoría ha sido abordada desde enfoques técnicos y normativos (Power, 2003), pero existen corrientes emergentes que proponen una visión más holística, es decir, autores como Guzmán (2015) destacan la importancia de una “auditoría sensible”, mientras que Alvesson y Willmott (2012) enfatizan el rol de la crítica reflexiva en los procesos de control organizacional. Asimismo, desde la pedagogía, Freire (2005) y Hooks (1994) subrayan la necesidad de una educación dialógica y afectiva, lo cual puede aplicarse a la enseñanza de la auditoría para humanizar su práctica.

Para finalizar, esta investigación busca redefinir la pedagogía de la auditoría en el ámbito universitario, integrando enfoques críticos y humanos que permitan a los estudiantes desarrollar competencias técnicas y socioemocionales, esenciales para una auditoría administrativa transformadora.

II. DESARROLLO INVESTIGATIVO

Bases teóricas

Pedagogía de la instrucción vs. Pedagogía de la educación

La pedagogía de la instrucción, desde Herbart (1806), concibe la enseñanza como un proceso donde el docente y el estudiante

interactúan con un “tercer elemento”: el conocimiento. Herbart enfatizó la disciplina y la estructura, separando instrucción (transmisión de saberes) de educación (formación integral); sin embargo, esta distinción ha sido cuestionada en contextos contemporáneos, donde se busca integrar ambos procesos (Martí, 1961), algo similar acentuaron Maturana (1995) y De Zubiría (2008b) cuando ampliaron su visión señalando la vitalidad de la educación no solo transmite conocimientos, sino que también configura sujetos autónomos, emocionalmente competentes y socialmente responsables.

Por otra parte, Nietzsche (2009) radicaliza esta postura, proponiendo que la verdadera educación es liberadora, revelando el potencial innato del individuo más que imponiendo estructuras externas.

Perspectivas pedagógicas contemporáneas

Foucault (2009) introduce la psicagogía, resaltando cómo la pedagogía puede ser instrumentalizada para normalizar conductas, mientras que Bruner (2012) la define como una teoría política que reproduce o transforma estructuras de poder; desde miradas clásicas se interpreta que Flórez (2005) y Gallego (1992) la conciben como un “supersaber” integrador, aunque críticos señalan que esto puede alejarla de las prácticas cotidianas; un mismo sentido correspondería a que la pedagogía, entonces, debe entenderse como un campo dialéctico que articula dimensiones éticas, políticas y epistemológicas (Echeverri, 2003).

Estrategias didácticas y proceso de enseñanza-aprendizaje

Valle et al. (2022) y Tobón (2013) definen las estrategias didácticas como planes de acción organizados para lograr aprendizajes significativos, adaptados a las necesidades estudiantiles. En este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) ya no es unidireccional: el docente actúa como mediador, fomentando participación crítica y construcción activa de conocimientos (Hattie, 2017; Biggs y Tang, 2022). Este enfoque integra lo cognitivo, afectivo y social, preparando a los estudiantes para desafíos profesionales y personales.

Teorías del aprendizaje

De la modificación conductual a la construcción cognitiva

El estudio del aprendizaje ha transitado desde paradigmas mecanicistas hacia visiones complejas que reconocen la agencia humana. El conductismo (Watson, 1919; Skinner, 1953) estableció bases científicas al centrarse en conductas observables y el condicionamiento estímulo-respuesta. No obstante, como advierten Woolfolk y Usher (2023), su limitación radicó en reducir el aprendizaje a asociaciones externas, ignorando procesos mentales internos. Esta carencia motivó el surgimiento del cognitivismo, que-apoyado en avances neurocientíficos-reveló cómo el cerebro procesa, almacena y recupera información (Schunk, 2020).

Constructivismo: de la asimilación individual a la co-construcción social

Piaget (1985) revolucionó la pedagogía al postular que el conocimiento se construye mediante la interacción entre sujeto y objeto, a través de procesos de asimilación y acomodación. Sin embargo, su enfoque individualista fue complementado por Vygotsky (1978), quien introdujo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), demostrando que el aprendizaje ocurre en interacción con pares más competentes (Cole, 1998). Esta dialéctica entre lo individual y lo social cristalizó en la teoría sociocognitiva de Bandura (2007), que integra: factores personales (creencias, autoeficacia), comportamiento y entorno.

Según Bandura (2019), este modelo triádico explica cómo los estudiantes no solo imitan modelos, sino que autorregulan su aprendizaje mediante reflexión metacognitiva-concepto desarrollado por Bruning et al. (2011) al diferenciar conocimiento declarativo ("saber qué"), procedimental ("saber cómo") y condicional ("saber cuándo y por qué").

Pensamiento complejo: integrando lo cognitivo, emocional y social

Morín (2006) amplió estas perspectivas al conceptualizar el aprendizaje como un proceso multidimensional, donde lo cognitivo se entrelaza con lo emocional y contextual. Su principio de "ecología de la acción" resuena con la metacognición (Artelt y Schneider, 2015), que implica monitorear y ajustar estrategias de aprendizaje según demandas situacionales. Esto exige a los

docentes diseñar experiencias que: Desafíen esquemas mentales (Piaget, 1985), fomenten interacciones significativas (Vygotsky, 1978), promuevan agencia y autorregulación (Bandura, 2007)

Implicaciones para la práctica educativa actual

La evolución de las teorías del aprendizaje, desde el conductismo hasta el pensamiento complejo, ha proporcionado fundamentos sólidos para pedagogías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Como sintetizan Ortiz (2016), Díaz-Barriga (2006) y Morín (2006), el ABP emerge como estrategia clave en educación superior al operar bajo principios constructivistas y sociocognitivos: (a) plantea problemas auténticos que exigen aplicación práctica de conocimientos (Díaz-Barriga, 2006), (b) requiere colaboración para resolver desafíos colectivos (Palincsar, 1998), y (c) desarrolla metacognición mediante la autorregulación del aprendizaje (Schunk, 2020).

Este enfoque transforma los roles educativos: el docente transita de transmisor a facilitador (Varela, 2016), mientras los estudiantes adoptan un rol protagónico al ejercitar autonomía, pensamiento crítico e integración multidisciplinar. No obstante, como advierte Windschitl (2002), su implementación efectiva demanda un equilibrio pedagógico delicado, donde los educadores combinen estructura curricular con flexibilidad didáctica, guiando sin restringir la agencia estudiantil, lo que refleja la dialéctica vygotskiana entre andamiaje y autonomía (Vygotsky, 1978; Bandura, 2019).

Fundamentación legal en Colombia

La educación superior se rige por la Constitución (1991), que garantiza autonomía universitaria (Art. 69) y acceso equitativo (Art. 67). Leyes como la 30 de 1992 y la 1188 de 2008 regulan calidad y registro calificado, mientras la Ley 1911 de 2018 promueve gratuidad para poblaciones vulnerables. La transformación digital (Ley 2044 de 2020) refleja adaptaciones a demandas contemporáneas.

III. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en el para-

digma cualitativo interpretativo, fundamentado en la comprensión de las realidades sociales desde las experiencias y significados de los participantes (Piñero y Rivera, 2013). Este enfoque permite analizar las dinámicas de la auditoría administrativa en el contexto universitario, priorizando la interacción entre investigador e investigador para construir conocimiento situado.

Desde la perspectiva fenomenológica, se adopta un enfoque transformador que, como señala Arnal (1992), busca “promover cambios sociales mediante la autorreflexión y la participación activa de los sujetos” (p. 62). Este paradigma supera las limitaciones del positivismo y el interpretativismo, integrando una mirada dialéctica que vincula teoría y praxis (Gómez et al., 2006).

El tipo de investigación es cualitativa, con un nivel exploratorio-descriptivo, ya que profundiza en las percepciones de los actores educativos sobre la auditoría administrativa, describiendo sus experiencias y proponiendo mejoras. El diseño es transaccional (un momento temporal) pero flexible, permitiendo ajustes metodológicos durante el proceso (Creswell y Poth, 2018).

Población, muestra y actores clave

La población estuvo conformada por 56 participantes, distribuidos en 36 estudiantes de las asignaturas Consultorio Empresarial y Habilidades Gerenciales (modalidad a distancia, Universidad de Pamplona, 2025) y 4 tutores con más de tres años de experiencia en formación administrativa.

La muestra se seleccionó mediante muestreo intencional teórico, priorizando sujetos con conocimiento directo del fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 1998). Los escenarios virtuales (Microsoft Teams) facilitaron la recolección de datos, asegurando diversidad de perspectivas.

Fases de la investigación y método

El estudio se desarrolló en cuatro fases; la fase de fundamentación incluyó la definición del problema, objetivos y marco teórico, junto con la revisión bibliográfica y diseño de instrumentos (entrevistas semiestructuradas, grupos focales).

La fase de recolección consistió en la aplicación de entrevistas y grupos focales (virtuales), con consentimiento informado, y el registro

de observaciones en diarios de campo (Gibbs, 2007).

En la fase de análisis se realizó codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 1998) y triangulación de datos (transcripciones, marco teórico, interpretaciones del investigador) para validar hallazgos (Denzin, 2012).

La fase de socialización comprendió la devolución de resultados a participantes (member checking; Lincoln y Guba, 1985) y la divulgación en espacios académicos, con rigor ético y citación APA.

Técnicas e instrumentos

Se emplearon entrevistas semiestructuradas guiadas por dimensiones de Tobón (2013) sobre competencias en auditoría. Se utilizó diario de campo para registro de interacciones no verbales en entornos virtuales. Se aplicó triangulación metodológica mediante la integración de voces participantes, teoría y análisis reflexivo.

IV. RESULTADOS

Los hallazgos derivados de esta investigación revelan percepciones heterogéneas entre los estudiantes universitarios del programa de Administración de Empresas frente a la auditoría administrativa, lo cual evidencia vacíos significativos en la articulación entre la teoría y la práctica. El estudio, realizado con dos cohortes diferenciadas: Consultorio Empresarial (décimo semestre) y Habilidades Gerenciales (octavo semestre); bajo una metodología colaborativa en entornos digitales, permitió identificar patrones críticos que trascienden el aula y plantean retos para la formación profesional en escenarios contemporáneos.

Tabla 2. Peritaje de semejanza y diferencia

Criterio	Semejanzas	Diferencias
Enfoque en evaluación y control	Ambos grupos consideran que la auditoría administrativa implica la evaluación y control de procesos, funciones y estructuras organizacionales. Ejemplo: PCE 12 (“verificar procesos administrativos”) y PHG 6 (“detectar	El Grupo 2 (Habilidades Gerenciales) presenta un enfoque más analítico en comparación con el Grupo 1 (Consultorio Empresarial), que tiene una visión más operativa.

	<i>irregularidades”).</i>	
<i>Mejora continua</i>	<i>Se reconoce en ambos grupos la auditoría como una herramienta de mejora. Ejemplo: PCE 13 (“mejora continua del funcionamiento organizacional”) y PHG 1 (“propuesta o solución para mejorar”).</i>	<i>El Grupo 2 enfatiza más la eficiencia y la eficacia en la toma de decisiones estratégicas.</i>
<i>Fragmentación conceptual</i>	<i>En ambos grupos se presentan definiciones fragmentadas que, aunque válidas, carecen de profundidad. Ejemplo: PCE 3 (“auditoría interna”) y PHG 4 (“velar por que la empresa esté en orden”).</i>	<i>El Grupo 2 muestra respuestas más estructuradas y detalladas, como PHG 3 (“proceso de análisis para evaluar la eficiencia de una gestión”), mientras que el Grupo 1 tiene definiciones más generales.</i>
<i>Ausencia de respuestas</i>	<i>En ambos grupos hubo participantes que no respondieron, lo que sugiere falta de comprensión o desinterés en el tema.</i>	<i>El Grupo 1 tiene un mayor número de participantes sin respuesta (14) en comparación con el Grupo 2 (3), lo que indica una posible diferencia en el nivel de compromiso.</i>
<i>Profundidad conceptual</i>	<i>Ambos grupos identifican la auditoría como un proceso de revisión y control organizacional.</i>	<i>El Grupo 2 presenta definiciones más completas y estructuradas, mientras que el Grupo 1 tiende a describir la auditoría de manera más operativa y menos analítica.</i>
<i>Enfoque estratégico vs. operativo</i>	<i>Ambos grupos reconocen la auditoría como una herramienta de gestión organizacional.</i>	<i>El Grupo 2 tiene un enfoque más estratégico, incluyendo términos como “estrategia de medición” (PHG 8) y “eficiencia y eficacia” (PHG 20), mientras que el Grupo 1 se enfoca más en aspectos operativos, como “verificación de</i>

		<i>procesos” (PCE 12) y “revisión de procedimientos” (PCE 28).</i>
<i>Enfoque en riesgos y oportunidades</i>	<i>Se menciona la importancia de la auditoría en la gestión empresarial en ambos grupos</i>	<i>El Grupo 2 menciona de forma más explícita la identificación de riesgos y oportunidades (PHG 6 y PHG 20), mientras que el Grupo 1 se centra más en la evaluación de procesos y funciones (PCE 12 y PCE 24).</i>

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla anterior, se destaca algunos aportes importantes; en primer lugar, se identificó una fragmentación conceptual preocupante. El 43% de los estudiantes del Consultorio Empresarial (Grupo 1) omitió definir el concepto de auditoría administrativa, en contraste con un 18% del Grupo 2. Cuando se ofrecieron definiciones, predominó una visión reduccionista que asociaba la auditoría con acciones de control (“control de procesos”, “detección de fallas” o “evaluación de eficiencia”), sin integrar su dimensión estratégica. Solo el 22% de los participantes incluyó elementos prospectivos —como la identificación de oportunidades de mejora o la eficiencia sistémica— en concordancia con enfoques como el de Chiavenato (2020), lo que indica una comprensión limitada del potencial de la auditoría como herramienta de gestión transformadora.

En segundo término, los datos apuntan a una nivelación formativa asimétrica. Si bien se esperaba que los estudiantes más avanzados tuvieran una visión integral de la auditoría, se evidenció una tendencia del Grupo 1 a limitar su conceptualización a tareas operativas (“revisión de procedimientos”), mientras que el Grupo 2 mostró un énfasis en los aspectos metodológicos del proceso (“proceso de análisis”). Este hallazgo sugiere que la exposición a contextos empresariales reales no garantiza una comprensión profunda, validando las críticas de Ortiz (2016) sobre la escasa eficacia de experiencias prácticas no acompañadas de reflexión teórica estructurada y pedagogías activas.

Asimismo, se observaron limitaciones paradigmáticas en la mayoría de las respuestas estudiantiles. El 68% de las definiciones adoptó un enfoque reactivo centrado en la fiscalización,

ignorando el carácter prospectivo, innovador y de mejora continua que define los modelos de auditoría administrativa integral. Expresiones como “reunión para charlar problemas” o “seguimiento a trabajadores” ilustran una mirada restrictiva, alejada de los marcos contemporáneos como COSO (2013) o la norma ISO 37301:2021. Solo tres estudiantes aludieron de forma explícita a elementos de innovación o valor agregado, lo que refuerza la urgencia de repensar la didáctica de este campo.

En cuanto a los docentes, sus testimonios evidencian tensiones estructurales en la implementación de pedagogías de auditoría en entornos virtuales, lo cual demanda una revisión curricular profunda. Una de las principales preocupaciones es la brecha de compromiso estudiantil. Mientras algunos estudiantes muestran un alto nivel de implicación, una mayoría significativa evidencia actitudes de resistencia activa hacia la lectura, el análisis crítico y el aprendizaje autónomo. Esta polarización se agrava por una dependencia excesiva del andamiaje docente en tutorías sincrónicas —frecuentemente limitadas por la disponibilidad de tiempo—, lo que revela déficits en la autorregulación del aprendizaje, como lo plantea Zimmerman (2002).

El contexto socioeconómico de La Guajira también impone condiciones estructurales que inciden negativamente en los procesos formativos. Factores como la precariedad laboral de los estudiantes —frecuentemente vinculados a empleos informales como mototaxismo o construcción— restringen su disponibilidad de tiempo para actividades académicas sustantivas. A ello se suma una brecha digital persistente, caracterizada por deficiencias en conectividad y acceso tecnológico, lo cual demanda el diseño de estrategias pedagógicas mixtas u offline, tal como sugieren Hodges et al. (2020).

A pesar de estos desafíos, se evidencian innovaciones pedagógicas relevantes por parte de los docentes. La implementación de estrategias de aprendizaje situado, mediante visitas a empresas reales, permite contextualizar la auditoría en escenarios concretos y dinámicos, en consonancia con la teoría de la cognición distribuida de Salomon (1993). Asimismo, el uso de portafolios acumulativos como herramienta de evaluación formativa —priorizando el proceso sobre el producto— se alinea con los postulados de Black y Wiliam (1998), quienes subrayan el impacto de estas prácticas en la mejora del aprendizaje.

No obstante, la modalidad a distancia introduce retos tecnológicos específicos. Los do-

centes deben desplegar esquemas de hiperflexibilidad, estructurando los contenidos en micro-módulos asincrónicos para adaptarse a los horarios atípicos de los estudiantes trabajadores. Paralelamente, enfrentan el desafío de garantizar la integridad académica, mediante estrategias de detección de trabajos automatizados (como ensayos con signos de plagio o generados por inteligencia artificial), lo que ha llevado al desarrollo de rúbricas de originalidad basadas en los aportes de Cotton et al. (2023).

Finalmente, los testimonios revelan la persistente tensión entre la calidad académica y la accesibilidad educativa. Por un lado, los docentes sostienen la necesidad de mantener exigencias mínimas —como la lectura de textos fundamentales—; por otro, reconocen las limitaciones estructurales del contexto, incluyendo una economía informal extendida y escasos recursos institucionales. Esta dicotomía obliga a repensar políticas educativas inclusivas, que fortalezcan el acompañamiento docente, mejoren el acceso tecnológico y favorezcan espacios de formación remedial para garantizar la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes.

IV. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación revelan una tensión latente entre el enfoque tradicional de la enseñanza de la auditoría administrativa, predominantemente reactivo, centrado en el control y la fiscalización; por ende, las demandas contemporáneas de una educación superior crítica, flexible y alineada con los marcos de gestión estratégica y mejora continua. En este sentido, se vuelve impostergable replantear las metodologías pedagógicas desde un enfoque integrador que supere la dicotomía entre teoría y práctica.

En este contexto, las estrategias basadas en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) cobran especial relevancia como mecanismo para dinamizar la comprensión y aplicación de la auditoría desde una perspectiva sistémica. Tal como lo plantea Ortiz (2016), la ruptura de la transmisión unidireccional del conocimiento permite a los estudiantes situarse como sujetos activos que resuelven casos reales, activando no solo su pensamiento operativo, sino también su juicio crítico y capacidad metacognitiva. La incorporación de estas estrategias permitiría, por ejemplo, reformular el concepto de auditoría no como revisión de procesos aislados, sino como un proceso complejo de toma de decisiones es-

tratégicas que atraviesa transversalmente la estructura organizacional (Chiavenato, 2020).

A su vez, los resultados de la tabla de perfilaje entre grupos confirman que, incluso en cohortes avanzadas, persiste una comprensión fragmentada y heterogénea del concepto de auditoría. Esta diversidad epistémica puede, lejos de ser una debilidad, convertirse en una oportunidad pedagógica si se habilitan espacios de colaboración intersticial (Vygotsky, 1978), donde los saberes operativos del Grupo 1 se nutran del enfoque analítico del Grupo 2, favoreciendo procesos de co-construcción de significado. Diseñar actividades intercohortes no solo nivelaría conceptualizaciones, sino que potenciaría el aprendizaje entre pares como estrategia didáctica transversal.

Por otra parte, la exigencia de currículos más adaptativos se justifica plenamente ante el contexto socioeconómico de La Guajira. Las condiciones de informalidad laboral, desconexión digital e itinerarios discontinuos de formación, exigen modelos pedagógicos híbridos que combinen microcontenidos asincrónicos con tutorías presenciales o semipresenciales significativas. Aquí, el modelo de comunidades de práctica propuesto por Wenger (1998) resulta clave: es en la interacción con el mundo real (la visita a empresas, el diseño de portafolios, el análisis de casos de auditoría en contextos locales) donde los estudiantes logran construir competencias útiles, pertinentes y transformadoras.

Las implicaciones para la formación en auditoría son también sustanciales. Frente a un miedo conceptual generalizado, evidenciado tanto en las respuestas estudiantiles como en las percepciones docentes, se propone una didáctica de la auditoría centrada en la experiencia, el error y la reflexión. Esto requiere fortalecer la autonomía intelectual mediante estrategias de metacognición (Flavell, 1979; Schunk, 2020), sin que ello implique una flexibilización excesiva del rigor académico. Por el contrario, se trata de generar ambientes formativos exigentes pero empáticos, donde la evaluación formativa (como el uso del portafolio o la autoevaluación guiada) permita desarrollar un pensamiento crítico sobre las prácticas de control organizacional.

En cuanto al rol de la tecnología, los docentes hacen evidente una paradoja crucial: aunque las TIC son necesarias, no son suficientes. La conectividad limitada y el uso superficial de las plataformas revelan que el verdadero reto no está en la infraestructura digital, sino en el uso pedagógico de la misma. Aquí se plantea una línea de acción concreta: utilizar la tecno-

logía como herramienta de mediación, no como fin en sí mismo. Esto implica diseñar recursos digitales que no solo informen, sino que transformen: simuladores de auditoría, experiencias inmersivas en realidad aumentada o el uso de blockchain para modelar sistemas de trazabilidad organizacional son ejemplos de cómo se pueden incorporar tecnologías disruptivas sin perder el foco en el aprendizaje significativo.

Finalmente, el repensar que da lugar a la auditoría dentro del currículo del programa de Administración, busca tratarla como una asignatura instrumental y periférica, asumiéndose como una competencia transversal, conectada con la ética profesional, la sostenibilidad (ESG; GRI, 2021), y la adaptabilidad a los nuevos escenarios de la industria 4.0 (KPMG, 2023). En este sentido, el docente deja de ser transmisor de normas para convertirse en facilitador de procesos de autorreflexión, pensamiento estratégico y toma de decisiones responsables.

V. CONCLUSIÓN

La presente investigación, evidencia brechas sustanciales en la apropiación conceptual de la auditoría administrativa por parte de estudiantes universitarios, lo cual repercute directamente en la calidad de los procesos formativos y en la pertinencia social del conocimiento impartido. Esta heterogeneidad, que se manifiesta tanto en los enfoques operativos como en las ausencias conceptuales detectadas, revela la urgencia de transformar los modelos pedagógicos tradicionales que aún privilegian la memorización y la evaluación estandarizada por encima del pensamiento crítico y reflexivo.

En consecuencia, se concluye que la formación en auditoría debe resignificarse bajo un enfoque pedagógico integral que articule cuatro pilares fundamentales: una base conceptual sólida, metodologías activas contextualizadas, un rol docente dual (exigente pero facilitador), y sistemas de evaluación formativa continua. Sin embargo, este modelo no puede estar completo sin reconocer la dimensión humana, ética y emocional del aprendizaje. La auditoría no es solo una herramienta técnica, sino una práctica que requiere sensibilidad social, juicio ético y compromiso con el bien común; por lo cual formar auditores implica también formar sujetos capaces de leer la realidad con empatía, identificar injusticias y actuar con responsabilidad frente a los otros.

Desde el aporte educativo central de la pe-

dagogía auditora, es la integración holística de tres dimensiones formativas: el saber técnico, el hacer aplicado y el sentir contextual, debido a que su enfoque supera los modelos tradicionales al transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias como simulaciones con datos reales, rutas diferenciadas de aprendizaje y evaluaciones en espiral que convierten los errores en oportunidades cuando se es practicante y se compara con su realidad.

Por ende, al equilibrar el rigor técnico con sensibilidad socioemocional y contextualización regional, forma auditores capaces de generar cambios organizacionales significativos, demostrando que la competencia profesional integral requiere simultáneamente dominio normativo, aplicación práctica y conciencia del impacto social.

Así, alineado con los planteamientos de Morín (2006), Ortiz (2016) y la Ley 1188 (2008), este estudio propone una pedagogía auditora que sea dinámica ante los contextos, rigurosa frente al conocimiento y profundamente humana en su propósito. Solo cuando los estudiantes aplican sus aprendizajes en escenarios reales con conciencia crítica y ética (como se evidenció en algunos casos), se alcanza la verdadera finalidad de la educación superior: formar profesionales competentes, sensibles y comprometidos con la transformación social.

REFERENCIAS

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Artelt, C., y Schneider, W. (2015). Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record*, 117(1).
- Bandura, A. (2007). Albert Bandura. En L. Gardner y W. M. Runyan (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. IX, pp. 43–75). American Psychological Association.
- Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12–15. <https://doi.org/10.1177/1745691618815165>
- Bruner, J. (2012/1971). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., y Norby, M. M. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5a ed.). Pearson.
- Chi, M. T. H., y Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49, 219–243.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (R. del Bosque, Ed.). México. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Enseñanza-situada-vínculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Echeverri, J. A. (2003). “El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de educación”. En: Zuluaga, O. L. et al. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE.
- Gallego, R. (1992). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, F. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Maturana, H. (1995). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morín, E. (2006). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar La Reforma – Reformar El Pensamiento. Bases Para Una Reforma Educativa*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Nietzsche, F. (2009). *Schopenhauer para educadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortiz Ocaña, A. (2016). *Pedagogía y docencia universitaria* (tomo 2). Editorial Klasse. <https://www-ebooks7-24-com.uniguajira.proxybk.com:443/?il=2912>
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. En J. T. Spence, J. M. Darley, & D. J. Foss (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 345–375). Annual Reviews.
- Piaget, J. (1985). The equilibrium of cognitive structures: The central problem of intellectual development.
- Piñero, M. L., y Rivera, H. (2013). *Paradigmas de investigación: Un enfoque cualitativo*. Caracas: Editorial Trillas.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8a ed.). Allyn & Bacon/Pearson.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
- Varela, J. (2016). *Aprendizaje basado en problemas: nueva sociedad requiere nuevas estrategias de enseñanza - aprendizaje*. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4379/VARELAGUNTIÑAS%2CJORGE.pdf?sequence=1>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Lippincott.
- Woolfolk, A., & Usher, E. L. (2023). *Psicología Educativa*. Pearson Educación. <https://www-ebooks7->

24-com.uniguajira.proxybk.com:443/?il=34281

Zubiría, M. (2008b). Formar, no sólo educar. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.